

Experiencia de actualización docente en nuevos contenidos de geografía.

La globalización: Efectos económicos y territoriales

HÉCTOR LUIS ADRIANI
MARGARITA PAPALARDO
CÉCILIA ZAPPEITINI
MARIA DEL C. COSENTINO

Introducción

El proceso de Globalización y sus consecuencias sociales, económicas, políticas y territoriales se ha convertido en una temática relevante en la investigación geográfica.

El interés demostrado por docentes para su enseñanza y su incorporación en los nuevos contenidos, motivaron que el Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades, desarrollara en 1994 el Seminario de actualización «La Globalización: transformaciones económicas y territoriales a escala internacional, regional y local», destinado a docentes del nivel medio. En él participaron investigadores especializados en el tema y el equipo de actualización docente de Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Geografía.

Las presentes consideraciones exponen la perspectiva, desarrollo y conclusiones del Seminario por parte de este equipo.

Fundamentos sobre actualización docente: Perspectiva adoptada

Desde distintas perspectivas (Sanjurjo, 1993; Huberman, 1993; Brusilovsky, 1992; Carr y Kemmis, 1988; Barreiro, 1988; Gimeno Sacristán, 1986) se reconoce que las interpretaciones y acciones de los docentes se basan en supuestos por lo general no sometidos a una reflexión crítica y distanciados de avances teórico-metodológicos de la Didáctica.

En esta cuestión confluyen el limitado sustento en Didáctica en la

formación y actualización profesional, la falta de relación que persiste entre la investigación educativa y la práctica escolar, la ausencia de ámbitos de investigación en las escuelas, limitación de tiempos para la actualización, originados en la precariedad organizacional y de recursos del sistema educativo, y la desjerarquización del trabajo docente.

En el plano de la actualización, la perspectiva adoptada por este equipo plantea acciones orientadas hacia una crítica y sistematización por parte de los docentes de su comprensión de los problemas y modificación de las prácticas.

Esta modalidad promueve una problematización teórica, actitudinal y política del rol docente y de las situaciones escolares concretas, sin olvidar su inserción en el sistema educativo. Propicia la investigación en la escuela y constituye un aporte frente a los enfoques que sustentan que la «transformación educativa» es producto de respuestas mecánicas de los docentes a la modificación de los «insumos educativos» tomados aislada y externamente a la escuela: programas, material didáctico, gestión, salarios, etc. En este sentido promueve un protagonismo de los docentes en la transformación de la educación, reconocida como problemática social y política.

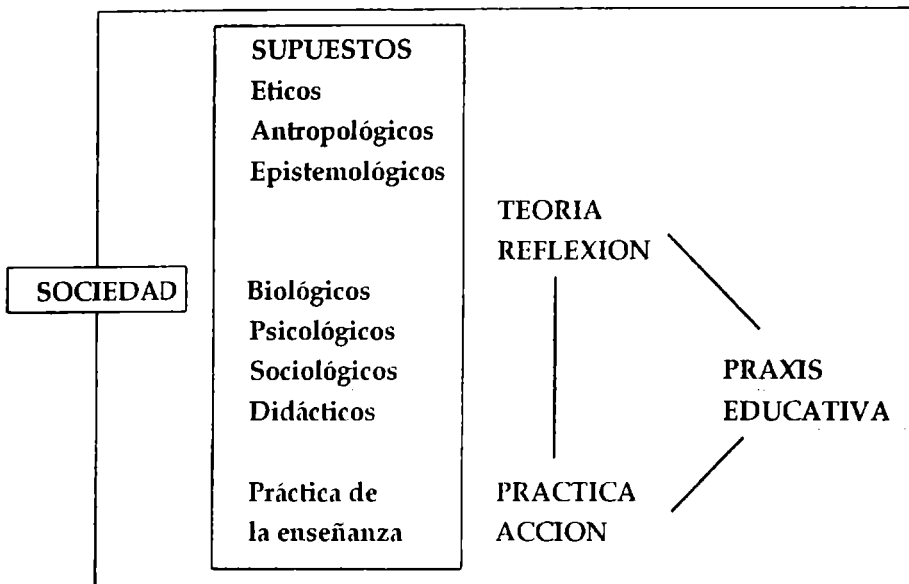
Entre docentes es posible identificar como pre-juicios que la investigación y la teorización en educación son tareas reservadas a ámbitos universitarios y como supuestos que los problemas de la enseñanza se resuelven a partir de la experiencia y guiados por los resultados obtenidos. Sin embargo, cuando el docente juzga su trabajo articula teóricamente la acción a sus supuestos, reflexiona sobre su práctica.

En el cuadro de la página siguiente se esquematizan estas relaciones.

Estas relaciones entre teoría y práctica implican un planteamiento dialéctico, en el que los momentos no se consideran separados y diferentes sino mutuamente constitutivos. A medida que se revelan las contradicciones, se requieren nuevas resoluciones. El pensamiento y la acción, o la teoría y la práctica, se reconstruyen permanentemente en el seno de cada situación concreta.

Aquí no hay preeminencia de la acción sobre el pensamiento, ni del pensamiento sobre la acción: ambos son momentos constitutivos de un proceso de interacción.

Esto nos conduce al concepto de praxis educativa, ya que se trata de una



acción que se va creando y en virtud de la cual se va modificando la base de conocimientos que la sustenta; se revisa reflexivamente, tanto la acción como la teoría, y no sólo la corrección técnica, sino la justificación ética de las acciones.

En base a las consideraciones precedentes: ¿es posible dar respuesta a los problemas de la práctica de la enseñanza sin problematizar los supuestos que la sustentan? ¿son posibles las modificaciones metodológicas subordinando la práctica a la actualización teórica?

En estos términos, *la reflexión crítica y la sistematización de la praxis constituyen el núcleo de la actualización docente. Se entiende por reflexión crítica aquella que se realiza sobre la práctica y sobre la reflexión misma, y por sistematización la consistencia de la reflexión teoría-práctica, es decir la búsqueda de coherencia y superación de contradicciones.*

En esta perspectiva confluyen propuestas que plantean acciones de actualización orientadas hacia la identificación de los factores personales, grupales e institucionales que facilitan u obstaculizan la transformación de las prácticas, la producción de alternativas didácticas y la desburocratización y reorganización del trabajo (Vera, Rodrigo 1989).

Se propicia analizar el marco valorativo como guía para la acción,

confrontando críticamente una práctica pedagógica deseable con la habitual, los supuestos subyacentes y el reconocimiento de la historicidad. (Brusilovsky, 1992).

Se destacan a su vez, los factores actitudinales de la relación pedagógica, las actitudes que se adoptan y las posibilidades de cambios mediante el trabajo grupal. (Barreiro, 1988).

Actualización en contenidos

En el marco de la perspectiva descripta, la actualización en nuevos contenidos implica considerar:

- La relación entre los nuevos conocimientos y la mejora de la calidad de los aprendizajes y de la educación.
- La incidencia de los cambios de contenidos en el plano institucional.
- La adecuación didáctica del conocimiento científico.

El primer punto hace referencia al debate acerca de qué se entiende por calidad de la educación, y en relación a esto, cómo resignificar la mediación del docente entre los alumnos y los conocimientos que se reconstruyen en el aula.

El segundo punto refiere a que la modificación de las prácticas educativas no constituye un trabajo aislado sino una acción colectiva que genera consensos y conflictos a nivel curricular, y de relaciones de poder en la escuela. Refiere a la capacidad de instituir por parte de los docentes.

En el tercer punto se hace referencia a la transposición didáctica: proceso de adecuación de conocimientos producidos por la investigación científica en conocimientos escolares: de un «objeto de conocimiento» se pasa a un «objeto a enseñar» y a un «objeto de enseñanza» (Pineau 1992, Chevallard 1985). Implica plantear quiénes se involucran y cómo se desarrolla este proceso.

Lineamientos metodológicos

De acuerdo a estos fundamentos, la metodología de actualización se centra en la elaboración grupal por parte de los docentes, de propuestas

didácticas alternativas y su posterior implementación y evaluación.

La idea de «propuestas alternativas» remite a las posibilidades de realizar cambios en la práctica de la enseñanza a partir del análisis crítico y revisión de los supuestos.

El dispositivo grupal se adopta en razón de que facilita el intercambio entre docentes con experiencias aúlicas diferentes, tanto por el tiempo que llevan en la actividad como por el ámbito en las que la realizan.

En su cotidianeidad profesional cada docente encuentra obstáculos: detectarlos, profundizar su reflexión sobre ellos, explicitarlos y compartirlos con un grupo de docentes como él, le permite un doble aprendizaje: la identificación y problematización de sus propias dificultades y la confrontación de sus respuestas con los demás miembros del grupo, que aportan una mirada múltiple y enriquecedora de la situación, que pasa a constituirse en un repertorio de recursos para volver a examinar amplificadamente la vida cotidiana profesional.

Así, el trabajo sobre las situaciones de sí mismo y de los demás, pasa a constituirse en un conocimiento «vivido antes que leído».

Esta praxis, se da como un proceso continuo y dialéctico en el cual el aprender y el enseñar constituyen momentos del mismo proceso, que incluye la capacidad de evaluación y de creatividad.

Como orientación metodológica para la implementación de esta modalidad de trabajo se plantea una secuencia articulada en cinco momentos:

- Explicitación y análisis de las prácticas de los docentes y sus supuestos en relación a los nuevos contenidos, mediante la construcción de modelos didácticos. Debate.
- Aportes teórico-metodológicos sobre nuevos contenidos y Didáctica de la Geografía. Debate.
- Diseño de propuestas y planificación de su implementación.
- Implementación de las propuestas en situaciones escolares concretas.
- Evaluación de cada una de las propuestas y de las experiencias realizadas, identificando logros, dificultades y posibilidades de superar los obstáculos. Comparación con prácticas anteriores y con los supuestos iniciales.

La evaluación involucra a los docentes en tres planos: conjunta, autoevaluación y evaluación por parte del equipo de actualización.

Experiencia realizada

El propósito del seminario «La Globalización: transformaciones económicas y territoriales a escala internacional, regional y local», consistió en desarrollar una experiencia de actualización en la que participaran investigadores y docentes con el objetivo de debatir sobre la producción y transposición del conocimiento geográfico y construir propuestas didácticas sobre la temática.¹

Los investigadores secuenciaron sus exposiciones y debates de acuerdo a las diferentes escalas del proceso de Globalización: mundial, continental (particularmente América Latina y Argentina) y regional-local: Región Metropolitana de Buenos Aires.²

En relación a la temática en particular, hay consenso en identificar como núcleo del proceso de Globalización, la crisis y reestructuración de la acumulación capitalista global, la reconversión productiva asociada a la revolución tecnológica, el redespliegue espacial de la producción, y las políticas de ajuste y reforma estatales. Este proceso ha acentuado la polarización socio-territorial, el deterioro ambiental y producido nuevas configuraciones territoriales y una rearticulación de las distintas escalas espaciales.

El aporte teórico-metodológico del equipo de actualización se centró en las condiciones del aprendizaje significativo de hechos y conceptos, particularmente la identificación y jerarquización de los mismos en mapas conceptuales, y en el trabajo con técnicas grupales. Se analizó la incidencia de la incorporación de nuevos contenidos en los modelos didácticos y en la práctica de la enseñanza.

Los docentes participantes -39 profesores de establecimientos provinciales, transferidos y de enseñanza media universitaria- definieron y elaboraron propuestas de programas, unidades y planificaciones temáticas y de clases (ver anexo) sobre la base de los programas vigentes. En función de sus situaciones específicas de inserción laboral determinaron las posibilidades y condiciones de implementación de las mismas.³

Evaluación de las propuestas

La evaluación se realizó relacionando las propuestas con los supuestos explicitados inicialmente. En las mismas, el equipo ha considerado que presentan como alternativos a las prácticas vigentes, los siguientes aspectos:

En relación a los programas:

- Identificación de conceptos clave: globalización, reestructuración económica, cambios políticos, impacto territorial y ambiental, actores sociales, bloques regionales.
- Regionalización del espacio mundial en base a «globalización» y «continentalización».
- Reorganización y adecuación de los contenidos de la dinámica natural considerándolos desde los efectos ambientales.
- Incorporación de fundamentos teóricos en las propuestas de programas.

Estas propuestas implican significativos avances en la estructuración de los contenidos en relación a los supuestos inicialmente explicitados. La clásica división del mundo (presente en los programas aún vigentes y en las planificaciones) a partir de los límites físicos de los continentes es replanteada en favor de criterios socioeconómicos. A su vez, se han propuesto alternativas de organización de los contenidos conceptuales privilegiando los conceptos por sobre la mera acumulación de datos.

En relación a las planificaciones y las clases:

- Actividades en base a la secuencia aprendizaje-reflexión-acción (difusión extra-aúlica de lo elaborado en clase).
- Investigación de cuestiones socialmente relevantes del medio local en las que se evidencia su articulación a la globalización (problemática del desempleo).
- Elaboración de mapas conceptuales.
- Resignificación de conceptos.

En este punto se identifican propuestas orientadas hacia la planificación

de situaciones didácticas de investigación de problemáticas del medio local y su contextualización en los procesos históricos globales, con el objetivo de promover en los alumnos una «conciencia crítica» acerca de los problemas que los involucran.

Se incorpora el conocimiento previo de los alumnos, al proponerse confrontar la producción realizada con una explicitación inicial de sus ideas previas.

Se propone también analizar y confrontar las actuales definiciones de los conceptos con las correspondientes a otros momentos históricos. Este es el caso de los conceptos de Límite y Frontera ante las actuales integraciones regionales de escala continental.

Por su parte, la elaboración de mapas conceptuales es considerada como la más apropiada para el trabajo con material bibliográfico.

La evaluación evidenció, por otra parte, la permanencia de supuestos fuertemente instalados que pueden caracterizarse como «tradicionales»:

En relación a las cuestiones tratadas en el seminario:

- Contenidos limitados básicamente a información, sesgados hacia el aprendizaje de hechos.
- Persistencia de la secuencia: docente transmisor del conocimiento - aprendizaje repetitivo del alumno - evaluación determinada por la calificación.
- Limitados diagnósticos de ideas previas e intereses de los alumnos.
- Predominio de técnicas de trabajo individual.

En relación a cuestiones no abordadas centralmente en el seminario:

- Persistencia de la dualidad Geografía Física/Humana y Geografía General/Regional.
- Imprecisión en la planificación y desarrollo de la enseñanza de procedimientos (particularmente en las propuestas de investigación).
- Limitada presencia de trabajo con problemáticas.

Los supuestos de más difícil o lenta remoción corresponden más a las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje de los alumnos, y a la

relación transmisión del conocimiento - evaluación, que al tipo de conocimiento disciplinar específico. Con distintos grados de aproximación, todas los trabajos incorporaron la temática, pero en limitadas propuestas la incorporación de contenidos se acompañó de cambios en la enseñanza.

El trabajo grupal de elaboración de propuestas, posibilitó el establecimiento de acuerdos en base a las diferentes experiencias y tuvo dinámicas, tiempos de producción y productos diferentes en cada uno, hecho que permitió vivenciar la diversidad de los procesos y la riqueza en la heterogeneidad de las producciones y confrontar con la práctica predominante que impone un modelo «a priori» de producto final sobre el cual se califica.

En relación a las propuestas implementadas, los docentes destacan en su autoevaluación:

como aspectos positivos:

- Receptividad en autoridades de colegios para la incorporación de la temática en los programas.
- Interés de los alumnos en el tratamiento de la temática y en el trabajo con técnicas participativas grupales.
- Facilidad en el aprendizaje de conceptos mediante la elaboración de mapas conceptuales, que permiten una sistematización de la enseñanza y su transferencia, como alternativa didáctica, al tratamiento de otros temas.
- Resignificación de conceptos por parte de los alumnos.
- Sistematización del trabajo grupal de los docentes para diseñar, implementar y comparar resultados de una misma actividad aplicada en cursos distintos.

Como dificultades:

- La novedad y complejidad del tema. Dificultades de los alumnos con el vocabulario.
- Limitaciones en los tiempos previstos para el desarrollo del tema.
- Dificultades de consensuar con otros colegas modificaciones en los programas, ante la persistencia en enfoques tradicionales y oposición al cambio.
- Dificultades con ciertos conceptos y en la identificación de los nexos, en

la elaboración de mapas conceptuales.

-Necesidad de elaborar cuadernillos específicos.

-Carga horaria reducida y fragmentada (dos o tres horas semanales).

En lo atinente a la presentación de modificaciones en programas, se desarrollaron trabajos de colaboración entre docentes y un proceso de concertación no sólo académico e institucional, sino también político, sobre todo ante la naturaleza de la temática.

Este análisis de las propuestas y su implementación, demuestra que las mismas no son totalmente alternativas ni totalmente tradicionales, y conduce a la reflexión de que los cambios en la enseñanza implican un proceso en el que «lo nuevo» y «lo tradicional» se articulan dialécticamente y adquieren nuevo significado en la práctica.

Consideraciones finales

Ante las actuales condiciones de reforma curricular y actualización docente, es posible extraer de esta experiencia las siguientes conclusiones:

-En líneas generales la actualización implicaría una «ruptura epistemológica» en relación a concepciones previas de los docentes. No se trata de la incorporación de nueva información.

-Para el análisis de nuevos contenidos los docentes requieren tiempos de reflexión que por lo general las reformas no prevén.

-La reforma curricular en general y la incorporación de nuevos contenidos en particular, generan la contraposición de diversas perspectivas, posicionamientos y acciones entre los distintos integrantes de la institución escolar. En este sentido, es necesario que se garantice la efectiva participación docente en la reforma y la gestión institucional, razón por la que se sugiere la participación de directivos en los encuentros de actualización.

-Los programas de capacitación tienen que posibilitar no sólo actualización sino también el apoyo a los docentes en la implementación de las experiencias didácticas.

-En razón de ser los ámbitos de trabajo y encuentro cotidiano de los docentes, es pertinente desarrollar en las escuelas instancias de investigación

de la enseñanza y articularlas con instituciones de investigación educativa.

-El establecimiento y consolidación de vínculos entre las escuelas y los ámbitos de producción de conocimiento científico, particularmente la Universidad, constituye una instancia significativa de la actualización.

Notas

1 Se adoptó la modalidad de seminario en razón de plantearse como una actividad de investigación en situación didáctica. Su duración fue de 40 horas cátedra distribuidas en cuatro jornadas consecutivas presenciales, un segmento no presencial y un taller final de evaluación. El seminario se extendió entre mayo y julio.

2 Los investigadores y especialistas en la temática participantes fueron la Doctora

Elsa Laurelli, el Doctor Santiago Olivier, la Licenciada Patricia Pintos, el Profesor Hector Dupuy y el Licenciado Néstor Murgier. Sus exposiciones y los debates se desarrollaron en la primera etapa de cada jornada presencial. En la segunda, el equipo de actualización realizó sus aportes teórico-metodológicos y coordinó la elaboración de las propuestas.

3 De las 16 propuestas realizadas fueron implementadas 9.

Bibliografía

- Barreiro, Telma, (1988); «Los grupos de reflexión, encuentro y crecimiento (G.R.E.C.): Una propuesta para el perfeccionamiento docente». *Revista Argentina de Educación*. Año VI. No 11 Buenos Aires.
- Benejam Argimbau, Pilar, (1989); «Los contenidos de ciencias sociales». *Cuadernos de Pedagogía* No 168. Barcelona. Fontalba.
- Brusilovsky, Silvia, (1992); *¿Crítica a la educación o formar educadores críticos?*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephan, (1988); *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- Chevallard, Yves, (1985) *La transposición didáctica*. Documento de la cátedra Didáctica II. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Coll, César y otros, (1992); *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid. Santillana Aula XXI.
- Edwards, Verónica, (1991); *El concepto de calidad en educación*. Quito. Instituto Frónesis.
- Frigerio, Graciela y otros, (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Cece*. Buenos Aires. Serie Flaco Troquel.
- Gimeno Sacristán, José, (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires. Rep. Argentina.
- Grupo Investigación en la Escuela. (1992). «Una propuesta de desarrollo profesional». *Cuadernos de Pedagogía* No 209. Barcelona. Fontalba.
- Huberman, Susana, (1992). «Como aprenden los que enseñan. La formación de los formadores. Buenos Aires. Aique-Didáctica.
- Laurelli, Elsa y Lindemboin, Javier (compiladores) (1990). *Reestructuración económica global. Efectos y políticas territoriales*. Buenos Aires. Ediciones CEUR.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Escuela Nueva. Más y mejor educación para todos*. Fascículos 0 a 13. Buenos Aires 1993/1994.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de programación y evaluación educativa; *Programa de contenidos básicos comunes. Ciencias Sociales. Buenos Aires* 1994.

Novak, Joseph y Gowin, Bob, (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.

Ontoria, Antomio; (1992). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid. Narcea.

Parsza González, Margarita, y otros; (1986). *Operatividad de la didáctica. Tomo 2*. México. Gernika. I.

Pérez Gómez, Angel; (1993). «Autonomía profesional y control democrático». *Cuadernos de Pedagogía* N° 220. Barcelona. Fontalba.

Pineau, Pablo; (1992). «Los saberes socialmente válidos: la necesidad de historizar el pro-

blema». *Revista Argentina de Educación*. N° 17. Buenos Aires.

Sanjurjo, Liliana; (1993). «La práctica educativa: entrecruzamiento de múltiples paradigmas». *Revista Espacios* N° 4. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.

Santos, Milton; (1993). «El medio técnico-científico: aceleración contemporánea y espacio mundializado». Cuarto Encuentro de Geógrafos de América Latina. Mérida. Mimeo.

Souto de Asch, Marta; (1987). «El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa». *Revista Argentina de Educación*. Año V. N° 8. Buenos Aires.

Vera, Rodrigo; (1989) «Talleres para educadores. Material para el diálogo». Dirección de Investigaciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Mimeo.

Anexo

Nómina de propuestas elaboradas:

- Ejes temáticos para Tercer año ENET No 5.
- Programa para Geografía de 4to año -República Argentina- y planificación primer unidad.
- Programa para Geografía 2do año escuelas técnicas transferidas.
- Programa para 5to año «La globalización, transformaciones económicas mundiales y sus impactos económicos, sociales y territoriales en nuestro país».
- Reforma programática para 3er año bachillerato mercantil: «Incorporación de la temática de globalización».
- Reforma curricular 3er año y plan de clase: «El proceso de globalización a escala regional: África Negra».
- Planificación de clase «Internacionalización de las marcas» para 5to año.

- Planificación de unidad «Globalización de la economía».
- Programa para 5to año «Crecimiento económico y cambio social».
- Tema de Unidad y trabajo práctico: «Avances y retrocesos en la reestructuración económica local» para 4to año.
- Planificación anual: «Transformaciones económicas, políticas, sociales y territoriales a escala internacional». 3er año.
- Planificación de clase «Reconsideración del concepto de frontera ante el MERCOSUR».
- Planificación de clase «Dos Américas». 2do año.
- Modelo de clase 2do año. Tema: «El Mercado Común del Sur».
- Trabajo práctico «Desempleo. Un problema a resolver».
- Cuadernillo aclaratorio «Reestructuración económica global».